

Eva FRITZSCHE¹ (München) & Martin DAUMILLER (Augsburg)

Selbstbezogene Ziele im Zusammenhang mit dem Leisten und Lernen Hochschuldozierender

Zusammenfassung

Motivation von Hochschuldozierenden kann durch selbstbezogene Ziele beschrieben werden und erscheint wichtig für die Gestaltung guter Lehre (Leisten) und die Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen (Lernen). Bislang ist kaum bekannt, wie die verschiedenen Zielklassen mit dem Leisten und Lernen Dozierender zusammenhängen. Daher wurden 231 Dozierende befragt. Strukturgleichungsmodelle legten nahe, dass Lernziele und Annäherungsperformanzziele positiv und Vermeidungsperformanzziele negativ mit der Lehrqualität und der Anzahl besuchter Fortbildungen assoziiert waren. Aufbauend auf dieser Studie können wechselseitige Effekte selbstbezogener Ziele mit Leisten und Lernen Hochschuldozierender untersucht werden.

Schlüsselwörter

Selbstbezogene Ziele, Hochschullehre, Lehrqualität, Fortbildung

¹ E-Mail: eva.fritzsche@tum.de



University instructors' achievement goals and their relationship with performance and on-the-job learning

Abstract

University instructors' motivation, which can be described by their achievement goals, is considered important for both teaching quality (performance) and professional development (learning). However, not much is known about the relationship between achievement goals and university instructors' performance and learning. For this study, 231 German-speaking university instructors were surveyed. Structural equation modelling revealed that learning goals and performance approach goals were positively related to teaching quality and professional development, while performance avoidance goals were negatively related to these same areas. In future studies, reciprocal effects between achievement goals and performance and learning of university instructors should be investigated.

Keywords

Achievement goals, higher education, teaching quality, professional development

1 Theoretischer Hintergrund

Die Qualität der Hochschullehre ist ein aktuelles und wichtiges Thema (WISSENSCHAFTSRAT, 2008). Diesbezüglich wird einerseits das spezifische Lehrhandeln der Dozierenden, d. h. ihre Leistung in der Lehre, diskutiert (RINDERMANN, 2003). Neben individuellen Merkmalen und Kompetenzen ist für die Qualität der Hochschullehre vor allem die Lehrgestaltung entscheidend, da sie als maßgeblich für den Kompetenzerwerb der Studierenden gilt (BIGGS, 1996; HATTIE, 2015). Andererseits wird die Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen, d. h. das Lernen von Hochschuldozierenden selbst, betont (DANY, 2006). Für deren berufliches Lernen sind neben informellen Lernprozessen vor allem formelle Lernangebote relevant, da hier systematisch Kompetenzen erworben werden

können (WINTELER & FORSTER, 2007). Sowohl für die Lehrgestaltung als auch für das Aufsuchen formeller Lernangebote kann angenommen werden, dass die individuelle Motivation eine wichtige Rolle spielt (JOHANNES & SEIDEL, 2010; RINDERMANN, 2003). So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass eine gute Lehrleistung häufig mit ausgeprägter Motivation einhergeht (YOUNG & KLINE, 1996). Ferner konnten der Lehrerfolg und die Nutzung hochschuldidaktischer Fortbildungen bei exzellenten Professorinnen und Professoren auf hohe Motivation zurückgeführt werden (MORRIS & USHER, 2011). Dabei ist allerdings unklar, welche spezifischen Effekte die individuelle Motivation auf die Lehrqualität und die berufliche Lernzeit hat. Wissen über die individuelle Motivation von Dozierenden ist demnach wichtig für das Verständnis und die Optimierung ihres Erlebens und Verhaltens.

1.1 Motivation von Hochschuldozierenden: selbstbezogene Ziele

Zur Motivation von Hochschuldozierenden liegen bislang eher wenige Arbeiten vor (z. B. MORRIS & USHER, 2011; YOUNG & KLINE, 1996). Diese Arbeiten betrachteten meist die Quantität der Motivation (d. h. die Frage danach, *wie sehr* jemand motiviert ist). Um menschliches Handeln in Lern- und Leistungskontexten zu erklären, wird jedoch aus aktueller pädagogisch-psychologischer Perspektive vor allem die Qualität der Motivation als entscheidend erachtet (PINTRICH, 2000). Dazu hat sich in den letzten Dekaden die Zielorientierungstheorie als erklärungsstarkes Konzept etabliert (vgl. z. B. ELLIOT, SHELL, HENRY & MAIER, 2005). Ziele sind dabei als Vorwegnahmen von Handlungsfolgen definiert, die sich auf zukünftige, angestrebte Handlungsergebnisse beziehen. Die Zielorientierungstheorie beschreibt persönliche Präferenzen für bestimmte Arten von Zielen. Sie wurde umfassend bei Schülerinnen/Schülern (ELLIOT et al., 2005) und Studierenden (VALLE et al., 2003) angewendet und auch erfolgreich zur Erklärung des Leistens und Lernens von Schullehrkräften eingesetzt (z. B. BUTLER, 2007; DRESEL, FASCHING, STEUER, NITSCHKE & DICKHÄUSER, 2013; NITSCHKE, DICKHÄUSER, DRESEL & FASCHING, 2013). Bei der Anwendung der Zielori-

entierungstheorie bei Schullehrkräften hat sich eine Unterscheidung in folgende vier Zielklassen etabliert (BUTLER, 2007):

- Lernziele = Bestreben, persönliche Kompetenzen wie Fachwissen zu erweitern
- Annäherungsperformanzziele² = Bestreben, besser als andere zu sein und kompetent wahrgenommen zu werden
- Vermeidungsperformanzziele = Bestreben, nicht schlechter als andere zu sein und nicht inkompetent zu wirken
- Arbeitsvermeidungsziele = Bestreben, den Arbeitsalltag mit möglichst wenig Aufwand zu bewältigen

Entsprechende *selbstbezogene Ziele*³ bezeichnen also persönliche Bestreben von Dozierenden, indem sie in Abgrenzung zu didaktischen Lehr-Lern-Zielen beschreiben, was Dozierende für sich *selbst* erreichen möchten. In der Unterrichtsforschung sind entsprechende Ziele bereits intensiv erforscht und zeigten sich als wichtige Prädiktoren für guten Unterricht, Belastungserleben und das Suchen von Unterstützung (DRESEL et al., 2013; RETELSDORF, BUTLER, STREBLOW & SCHIEFELE, 2010; TÖNJES, DICKHÄUSER & KRÖNER, 2008).

In einer aktuellen Studie wurde vorgeschlagen, selbstbezogene Ziele auch zur Beschreibung der Motivation von Hochschuldozierenden zu verwenden (DAUMILLER, FIGAS & DRESEL, 2015). Diese Studie leistet einen ersten Schritt, um die Ziolorientierungstheorie zur Erklärung und Optimierung professioneller Kompetenz

² Im Deutschen ist auch die Bezeichnung *Leistungsziele* statt *Performanzziele* geläufig. Aufgrund der begrifflichen Überlappung mit dem Begriff der Leistungsmotivation wird zur Vermeidung von Missverständnissen in diesem Artikel der Performanz-Begriff als deutschsprachiges Pendant für *performance goals* präferiert.

³ Um die hier untersuchten Ziele von studierendenbezogenen, also didaktischen Lehr-Zielen abzugrenzen und um zu verdeutlichen, dass diese Ziele im Sinne von „achievement goals“ und nicht „goal orientations“ verstanden werden, wird in dieser Arbeit der Begriff der selbstbezogenen Ziele verwendet (vgl. DAUMILLER, 2018).

Dozierender nutzbar zu machen. Im Sinne einer Evidenzorientierung können die Ergebnisse von Schullehrkräften nicht ohne empirische Untersuchungen auf Dozierende übertragen werden: An Hochschulen gibt es z. B. im Vergleich zu Primar- und Sekundarschulen andere Lehrveranstaltungsformate, zum Teil deutlich größere Gruppen und es liegt ein stärkerer Fokus auf der Selbstregulation der Lernenden. So können aus der Unterrichtsforschung zwar erste Annahmen für die Hochschulforschung formuliert werden, diese können aber nicht als gegeben hingenommen werden.

Die ersten Arbeiten zu selbstbezogenen Zielen von Dozierenden verweisen darauf, dass zur Beschreibung deren Ziele eine ähnliche Struktur wie bei Schullehrkräften als vielversprechende Ausgangslage erscheint. So indizierten DAUMILLER, GRASSINGER, DICKHÄUSER und DRESEL (2016) in einer Studie mit 251 Dozierenden, dass sich auch bei dieser Population Lern-, Annäherungsperformanz-, Vermeidungsperformanz- und Arbeitsvermeidungsziele voneinander abgrenzen lassen und differenzielle Auswirkungen auf den Lernerfolg von Studierenden aufweisen.

1.2 Leisten von Dozierenden: konsistente Gestaltung von Lehrveranstaltungen

Neben Forschung und Verwaltungsaufgaben stellt die Lehre eine zentrale Aufgabe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an Hochschulen dar. Wie bereits beschrieben, ist die Qualität der Lehre ein aktuell häufig diskutiertes Thema (METZ-GÖCKEL, KAMPHANS & SCHOLKMANN, 2012). Zur Beschreibung der Lehrleistung von Dozierenden rückte im Rahmen des *shift from teaching to learning* ins Bewusstsein, dass gute Lehre studierendenorientiert sein sollte, also das Lernen der Studierenden im Mittelpunkt stehen solle (BERENDT, 1998). Dabei ist wichtig, dass die Studierenden nicht nur Wissen, sondern auch Kompetenzen erwerben (SCHAPER, 2012). Wie können Dozierende dies unterstützen? Ein umfassendes Modell zur Beschreibung hochschulischer Lehr-Lern-Prozesse lieferten BRAUN, WEISS und SEIDEL (2014). Basierend auf dem Angebots-Nutzungs-

Modell von HELMKE (2012), stellen BRAUN et al. (2014) dar, dass es die Aufgabe von Dozierenden ist, ein möglichst effektives Lernangebot für die Studierenden bereitzustellen. Laut BIGGS (1996) und BIGGS & TANG (2011) ist ein Lernangebot dann effektiv, wenn es konsistent gestaltet ist, das heißt, dass die Lehr-Lern-Ziele, die Lernaktivitäten und die Prüfungsform aufeinander abgestimmt sind (*constructive alignment*). Dieses Prinzip der konsistenten Lehrgestaltung weist trotz der Unterschiedlichkeit hochschulischer Lehrveranstaltungsformate den Vorteil auf, dass es in allen Formaten angewendet werden kann. Die Studierendenzentrierung ist dagegen je nach Format unterschiedlich stark ausgeprägt: Sie ist in kleinen Gruppen wie Seminaren einfacher zu realisieren als in Vorlesungen mit großen Gruppen. Konsistente Lehrgestaltung beinhaltet, dass die Dozierenden die Lehr-Lern-Ziele an die Studierenden kommunizieren (SEIDEL, RIMMELE & PRENZEL, 2005). Auch bei HATTIE (2015) gehören die Strukturierung der Lehre und die Kommunikation von Lehr-Lern-Zielen (als entscheidende Bestandteile konsistenter Lehrgestaltung) zu den Merkmalen qualitativ hochwertiger Lehre. Bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen gibt es jedoch große Unterschiede zwischen einzelnen Dozierenden, sodass es wichtig ist, individuellen Determinanten davon nachzugehen (PROSSER, RAMSDEN, TRIGWELL & MARTIN, 2003).

Forschungsarbeiten zu Lehrkräften an Schulen verweisen auf einen Zusammenhang selbstbezogener Ziele mit Unterrichtsqualität. Bei DRESEL et al. (2013) wurden 46 Lehrkräfte befragt. Diejenigen, die Annäherungsperformanzziele verfolgten, berichteten auch, ihre Schülerinnen und Schüler eher zu vertieftem Lernen anzuregen. Demgegenüber war das Verfolgen von Arbeitsvermeidungszielen negativ damit assoziiert. Starke Vermeidungsperformanzziele gingen mit einem Fokus auf Schülerleistungen einher, während Lernziele negativ damit assoziiert waren. Aufbauend auf diesen Ergebnissen ist zu erwarten, dass bei Dozierenden Annäherungsperformanzziele mit einer höheren Lehrqualität einhergehen, während Vermeidungsperformanz- und Arbeitsvermeidungsziele in negativem Zusammenhang mit der Lehrqualität stehen sollten.

1.3 Lernen der Dozierenden: Besuch von Fortbildungen

Um ein effektives Lernangebot zu gestalten, benötigen Dozierende neben Fachwissen auch hochschuldidaktische Kompetenzen, die sie beispielsweise durch formelle Lernprozesse in hochschuldidaktischen Fortbildungen erwerben und erweitern können (WEGNER & NÜCKLES, 2011). Um das Lernen der Dozierenden nicht informellen oder inzidentellen Lernprozessen zu überlassen, sind gerade formelle, evidenzorientierte Lerngelegenheiten notwendig (JOHANNES & SEIDEL, 2012). Im Vergleich mit der Ausbildung von Schullehrkräften sind formelle Lerngelegenheiten für Dozierende wenig reglementiert und meist bleibt es den Dozierenden selbst überlassen, ob und in welchem Ausmaß sie entsprechende Lerngelegenheiten aufsuchen (WINTELER & KRAPP, 1999). Darüber hinaus gibt es große Unterschiede zwischen Hochschulen und Fachbereichen hinsichtlich der Existenz und Ausgestaltung strukturierter Fortbildungsangebote und bei den Verpflichtungen, diese zu besuchen. Bislang ist es unklar, welche Ziele von Dozierenden ausschlaggebend dafür sind, ob und in welchem Ausmaß sie hochschuldidaktische Fortbildungen besuchen.

Ausgehend vom Schulkontext sind bedeutsame Zusammenhänge selbstbezogener Ziele mit dem Fortbildungsbesuch zu erwarten: Bei DICKHÄUSER, BUTLER und TÖNJES (2007) zeigte sich, dass Lehrkräfte das Aufsuchen von kollegialer Unterstützung in Abhängigkeit ihrer selbstbezogenen Ziele unterschiedlich bewerteten. Vermeidungsperformanz- und Arbeitsvermeidungsziele gingen mit negativen Einstellungen zur Hilfesuche einher, während Lernziele mit positiven Bewertungen von Unterstützung im Sinne eigener Kompetenzentwicklung einhergingen. Eine weitere wichtige Grundlage stellen zwei Studien mit 667 bzw. 224 Lehrkräften dar (NITSCHKE et al., 2013; NITSCHKE, DICKHÄUSER, FASCHING & DRESEL, 2013). Hinsichtlich des Besuchs von Fortbildungen wurden in diesen Studien positive Zusammenhänge für Lernziele und Annäherungsperformanzziele und negative Assoziationen für Vermeidungsperformanzziele und Arbeitsvermeidungsziele berichtet. Entsprechend ist zu erwarten, dass Lernziele und Annäherungsperformanzziele in einem positiven Zusammenhang mit dem Fortbildungsbesuch stehen, wäh-

rend Vermeidungsperformanz- und Arbeitsvermeidungsziele in einem negativen Zusammenhang mit dem Fortbildungsbesuch stehen sollten.

1.4 Zusammenhänge selbstbezogener Ziele mit dem Leisten und Lernen Hochschuldozierender

Zum Zusammenhang der Motivation Hochschuldozierender mit ihrem Leisten und Lernen liegen bislang nur wenige Arbeiten vor und es ist kaum etwas über die Auswirkungen ihrer selbstbezogenen Ziele bekannt.

In der Studie von DAUMILLER et al. (2016) verwiesen Mehrebenenanalysen basierend auf Dozierendenangaben zu insgesamt 392 Veranstaltungen und über 9.000 Studierendenangaben darauf, dass die Ziele der Dozierenden differenzielle Zusammenhänge mit der durch die Studierenden eingeschätzten Qualität der Lehre aufwiesen. Dies lässt – wie aus der Forschung mit Schullehrkräften zu erwarten – darauf schließen, dass selbstbezogene Ziele ein bedeutsames Konstrukt zur Erklärung unterschiedlichen Lehrverhaltens von Dozierenden darstellen. Allerdings liegen bisher kaum weitere Erkenntnisse zu den konkreten Zusammenhängen mit spezifischen Aspekten des Leistens und Lernens vor, wie etwa der konsistenten Lehrgestaltung oder dem Besuch hochschuldidaktischer Fortbildungen. Diese Variablen ermöglichen den Schluss auf konkrete Unterschiede im Verhalten der Dozierenden und sind eine wichtige Ergänzung zu den Einschätzungen von Studierenden, da diese auch von zahlreichen Bias-Variablen, wie etwa dem Vorinteresse, abhängen können (MARSH & ROCHE, 2000).

1.5 Hypothesen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Zusammenhänge selbstbezogener Ziele von Dozierenden mit der konsistenten Lehrgestaltung sowie dem Besuch hochschuldidaktischer Fortbildungen als bedeutsamen Aspekten ihres beruflichen Leistens und Lernens zu untersuchen.

Basierend auf den bisherigen Forschungsarbeiten wurde dazu angenommen, dass selbstbezogene Ziele in einem systematischen Zusammenhang mit der konsistenten Lehrgestaltung und dem Besuch hochschuldidaktischer Fortbildungen stehen. Die erwarteten Zusammenhänge sind in Abbildung 1 zusammengefasst.

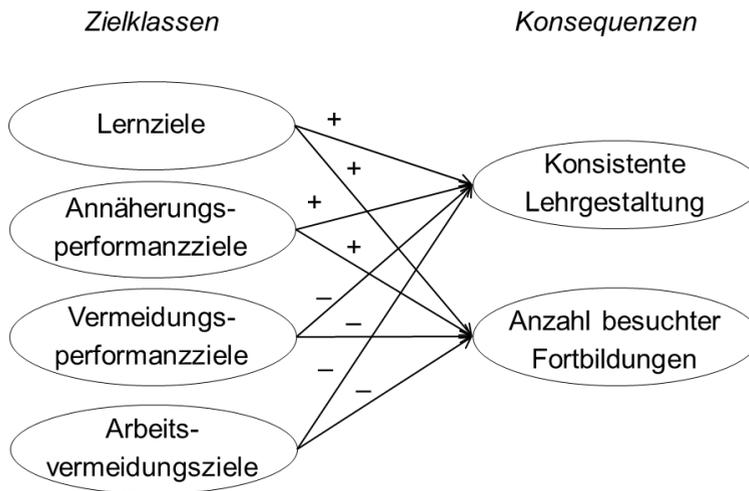


Abb. 1: Hypothesen im Überblick; + kennzeichnet erwartete positive Zusammenhänge, - kennzeichnet erwartete negative Zusammenhänge.

2 Methode

2.1 Stichprobe

Es wurden 1 422 Dozierende von 58 zufällig ausgewählten Hochschulen im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich, Schweiz) per E-Mail angeschrieben und gebeten, an einer Online-Befragung teilzunehmen. Die Daten von 21

Dozierenden, die den Fragebogen so schnell ausgefüllt hatten, dass von keiner bewussten Auseinandersetzung mit den Fragen auszugehen war, wurden ausgeschlossen.⁴ Somit lagen Datensätze von insgesamt 231 Dozierenden vor (51.5 % weiblich). Die Rücklaufquote betrug 18 % und entspricht vergleichbaren Online-Umfragen im Hochschulkontext (z. B. JONES & PITT, 1999). Die Teilnehmenden waren im Durchschnitt 41 Jahre ($SD = 11$) alt. Sie hatten eine mittlere Lehrerfahrung von 15 Semestern ($SD = 14$) und im Schnitt ein Lehrdeputat von sieben Semesterwochenstunden ($SD = 5$). Der höchste akademische Abschluss war bei 25 die Habilitation, bei 98 die Promotion und bei 106 ein Master-, Bachelor- oder anderer Studienabschluss (bei $n = 2$ fehlend). Am Anfang des Fragebogens stand eine allgemeine Instruktion, dass sich alle Fragen auf die Lehre beziehen.

2.2 Instrumente

Um die selbstbezogenen Ziele der Dozierenden zu erfassen, wurden Skalen aus der Unterrichtsforschung adaptiert (NITSCHKE, DICKHÄUSER, FASCHING & DRESEL, 2011). Ausgehend von dem Itemstamm „Als Dozent/Dozentin ist es mir wichtig...“ gaben die Dozierenden auf einer fünfstufigen Skala von *stimmt gar nicht* bis *stimmt genau* ihre Zustimmung oder Ablehnung zu verschiedenen Aussagen an. *Lernziele* wurden als die Erweiterung von Fachkompetenzen aufgefasst (z. B. „...mich in meinem Fach zunehmend besser auszukennen“, 3 Items, $\alpha = .79$). Performanzziele wurden im Einklang mit der Forschung zu Schullehrkräften primär auf die Erscheinung der Hochschuldozierenden bezogen (DAUMILLER, DICKHÄUSER & DRESEL, 2018). Es wurden *Annäherungsperformanzziele* (z. B. „...zu beweisen, dass ich mehr weiß als andere Dozenten/Dozentinnen“, 3 Items, $\alpha = .77$) und *Vermeidungsperformanzziele* (z. B. „...zu verbergen, wenn ich etwas schlechter kann als andere Dozenten/Dozentinnen“, 3 Items, $\alpha = .76$) erfasst. *Arbeitsvermeidungsziele* wurden z. B. mit „...neben der Lehre genügend Zeit für

⁴ Die Teilnehmenden, die den streng gewählten Strafwert von 40 überschritten, wurden ausgeschlossen (SOSCI SURVEY GMBH, 2015).

Forschung zu haben“ erfasst (3 Items, $\alpha = .54$; das vollständige Instrument kann bei der Erstautorin angefordert werden).

Zur Erfassung der *konsistenten Lehrgestaltung* wurden basierend auf dem Konzept des constructive alignment drei Items entwickelt. Die Dozierenden sollten auf einer fünfstufigen Skala von *trifft überhaupt nicht zu* bis *trifft völlig zu* angeben, wie sehr Aussagen zu ihrem Lehrhandeln zutreffen (z. B. „Ich teile den Studierenden in der Lehrveranstaltung die Lernziele mit“, 3 Items, $\alpha = .69$).

Außerdem wurde erfasst, wie viele Arbeitseinheiten hochschuldidaktische *Fortbildungen* die Dozierenden bereits besucht hatten. Falls sie die genaue Anzahl nicht wussten, wurden sie gebeten, die Anzahl an Arbeitseinheiten (1 Tag Fortbildung entspricht acht Arbeitseinheiten) zu schätzen.

2.3 Auswertung

Die erhobenen Daten wurden mit der Anwendung R mit dem Paket lavaan ausgewertet (R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2012; ROSSEEL, 2012). Die Instrumente wurden Faktorenanalysen unterzogen, bevor ein Strukturgleichungsmodell zu den Zusammenhängen der Ziele mit der konsistenten Lehrgestaltung und der Anzahl besuchter Fortbildungen berechnet wurde. Korrelationen zwischen den Zielklassen wurden zugelassen. Zur Schätzung aller Modelle wurden das ML-Verfahren gewählt und die Parameter standardisiert, fehlende Werte wurden nach Inspektion der Werteverteilungen modellbasiert geschätzt (Full information maximum likelihood, pro Variable weniger als 20 % fehlende Werte, ENDERS, 2010).

3 Ergebnisse

3.1 Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen

Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen der untersuchten Variablen finden sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Deskriptive Statistiken und Korrelationen der erfassten Variablen

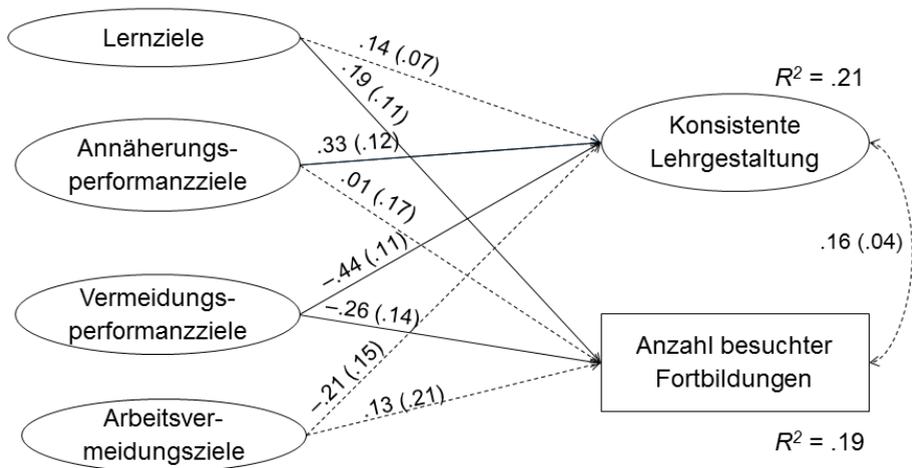
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Schiefe	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Lernziele	4.26	0.77	1	5	-1.17					
(2) Annäherungs- performanzziele	1.91	0.89	1	5	0.88	-.19				
(3) Vermeidungs- performanzziele	2.01	0.92	1	5	0.78	-.03	.64			
(4) Arbeits- vermeidungsziele	3.25	0.81	1	5	-0.27	-.10	.24	.31		
(5) Konsistente Lehrgestaltung	4.08	0.73	1	5	-0.11	.11	-.02	-.30	-.28	
(6) Anzahl besuchter Fortbildungen	46.21	63.22	0	240	1.56	.18	-.15	-.21	.04	.20

Anmerkungen. Signifikante Korrelationen ($p < .05$) sind fett gesetzt. Die Schätzung der Korrelationen erfolgte mittels eines Messmodells, in dem alle Variablen (außer der Anzahl besuchter Fortbildungen) latent modelliert wurden ($\chi^2/df = 1.33$, CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .04, SRMR = .05).

Die Zielklassen korrelierten nur teilweise bedeutsam miteinander. Lediglich die beiden Performanzziele korrelierten hoch miteinander. Die faktoranalytische Prüfung der Struktur der Ziele erbrachte, dass die Trennung in Lern-, Vermeidungsperformanz-, Annäherungsperformanz- und Arbeitsvermeidungsziele eine gute Passung auf die Daten aufwies ($\chi^2/df = 1.47$, CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .05).

3.2 Zusammenhänge selbstbezogener Ziele mit der konsistenten Lehrgestaltung und der Anzahl besuchter Fortbildungen

Es wurden Zusammenhänge der Zielklassen mit der konsistenten Lehrgestaltung und der Anzahl besuchter Fortbildungen geprüft (siehe Abbildung 2).



$$\chi^2/df = 1.34, CFI = .97, TLI = .96, RMSEA = .04, SRMR = .05$$

Abb. 2: Strukturgleichungsmodell zu den Zusammenhängen mit konsistenter Lehrgestaltung und der Anzahl besuchter Fortbildungen; angegeben sind standardisierte Koeffizienten und ihre Standardfehler (nicht signifikante Pfade sind gestrichelt gesetzt); latente Korrelationen zwischen den Zielen sind zugelassen und wie Faktorladungen und Fehlerterme aus Übersichtlichkeitsgründen nicht dargestellt.

Das Modell lieferte eine sehr gute Passung auf die Daten. Es zeigt sich Zusammenhänge der Performanzziele und der Lernziele mit der konsistenten Lehrgestaltung

tung und der Anzahl besuchter Fortbildungen. Je stärker eine Lehrperson danach strebte, Unfähigkeit zu verbergen (Vermeidungsperformanzziele), desto weniger Fortbildungen besuchte sie und desto weniger konsistent war die Lehrgestaltung. Das Streben nach Demonstration von Kompetenz (Annäherungsperformanzziele) ging mit konsistenter Lehrgestaltung einher. Das Verfolgen von Lernzielen schlug sich in dem Besuch von mehr Fortbildungen nieder. Arbeitsvermeidungsziele wiesen keinen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der konsistenten Lehrgestaltung und dem Besuch von Fortbildungen auf. Insgesamt konnte ein substantieller Anteil der Varianz in der konsistenten Lehrgestaltung und in der Anzahl besuchter Fortbildungen aufgeklärt werden.

Ein Vergleich der Regressionskoeffizienten des Modells mit den bivariaten Korrelationen (vgl. Tab. 1) verwies auf deskriptive Unterschiede in der Stärke des Zusammenhangs zwischen Annäherungsperformanzzielen und der konsistenten Lehrgestaltung. Es ist anzunehmen, dass dieser Effekt zumindest teilweise auf die hohe Korrelation der beiden Performanzziele zurückgeführt werden könnte, sodass er entsprechend vorsichtig zu interpretieren ist.

4 Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es zu untersuchen, wie selbstbezogene Ziele mit dem Leisten und Lernen von Hochschuldozierenden zusammenhängen. Die Ergebnisse verwiesen auf die wichtige Rolle selbstbezogener Ziele für die konsistente Lehrgestaltung sowie den Besuch hochschuldidaktischer Fortbildungen. Die Stärken der vorliegenden Studie umfassen die multinationale Stichprobe, die latenten Analysen auf messfehlerbereinigter Ebene sowie die Berücksichtigung evidenzbasierter Qualitätsmerkmale der Lehre.

4.1 Erklärungswert von selbstbezogenen Zielen für das Leisten und Lernen Hochschuldozierender

Bei der Untersuchung der Zusammenhänge der vier Zielklassen mit der konsistenten Lehrgestaltung und der Anzahl besuchter Fortbildungen zeigte sich übereinstimmend mit Hypothese 1, dass Lernziele förderlich für den Fortbildungsbesuch sind, dass Annäherungsperformanzziele günstig für die Lehrqualität sind und dass Vermeidungsperformanzziele abträglich für beide Aspekte sind.

In Bezug auf das Leisten von Dozierenden konnten nicht alle angenommenen Zusammenhänge bestätigt werden. Allerdings blieben auch in der Unterrichtsforschung zunächst postulierte Zusammenhänge zwischen Lernzielen und der Unterrichtsqualität aus (DRESEL et al., 2013). Demgegenüber stehen die Ergebnisse zum Lernen weitgehend im Einklang mit der Studie von DICKHÄUSER et al. (2007), in der Lehrkräfte, die Lernziele verfolgten, auch eher einen Nutzen in Weiterbildung sahen. Auch sachlogisch ist es passend, dass Lernziele mit dem Lernverhalten von Dozierenden einhergehen. Perspektivisch könnten an dieser Stelle auch informelle Lernprozesse als Indikatoren für das Lernen von Dozierenden miteinbezogen werden (vgl. NITSCHKE, DICKHÄUSER, DRESEL et al., 2013). Bei der Interpretation des Zusammenhangs der Annäherungsperformanzziele mit der Lehrqualität ist zu berücksichtigen, dass sich die bivariaten Korrelationen und die Effekte im Strukturgleichungsmodell substantiell unterscheiden. In der Tat weisen (wie auch in vorliegender Studie) Annäherungs- und Vermeidungsperformanzziele häufig einen hohen Anteil geteilter Varianz auf. Auch wenn die berichteten Ergebnisse somit als günstige Effekte der Annäherungsperformanzziele (nach Kontrolle der geteilten Varianz mit den Vermeidungsperformanzzielen) interpretiert werden könnten, ist eine Überschätzung dieses Effekts nicht auszuschließen (Suppression, BORTZ, 2005).

Das Verfolgen von Arbeitsvermeidungszielen stand entgegen der Annahmen in keinem Zusammenhang mit dem Leisten und Lernen der Dozierenden. Möglicherweise haben Arbeitsvermeidungsziele im Hochschulkontext eine andere Bedeutung als für Schullehrkräfte: So könnte es an Hochschulen beispielsweise zu einem effi-

zienten Arbeitsstil gehören, Aufgaben zu delegieren und sich von studentischen Mitarbeitenden unterstützen zu lassen, was, in moderatem Ausmaß, der Lehrqualität nicht zwingend abträglich sein muss. Demgegenüber kann der Besuch von Fortbildungen selbst nicht delegiert werden, sondern erfordert, dass durch das Verteilen anderer Arbeiten Zeitfenster für den Fortbildungsbesuch geschaffen wurden.

Insgesamt erklärten die selbstbezogenen Ziele substantielle Anteile der Varianz im Leisten und Lernen Dozierender. Entsprechend können selbstbezogene Ziele als wichtiger Ansatzpunkt zur Förderung des Leistens und Lernens von Hochschuldozierenden betrachtet werden. Für die Praxis impliziert dies, dass Lernziele gefördert und Vermeidungsperformanzziele abgeschwächt werden sollten, beispielsweise in Form von Trainings oder durch eine Veränderung der Rahmenbedingungen (z. B. Lern- oder Leistungskontext). In Bezug auf den Fortbildungsbesuch bleibt außerdem anzumerken, dass das Angebot hochschuldidaktischer Fortbildungen sehr heterogen ist und teilweise nicht aus empirischen Ergebnissen abgeleitet wird. Dies könnte neben der Ausprägung selbstbezogener Ziele auch ein Grund dafür sein, dass Lehrende nicht an formellen Fortbildungsangeboten der Hochschule teilnehmen.

4.2 Limitationen und Implikationen für zukünftige Forschung

Bei der Generalisierung der vorliegenden Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine breit gefächerte Stichprobe handelt und entsprechend eine große Vielfalt an Fachrichtungen vertreten ist. Daher ist es schwierig einzuschätzen, ob die vorliegenden Ergebnisse für Dozierende aller Fächer in gleichem Maß gelten oder auf Dozierende einzelner Fachbereiche zurückgehen (gleichzeitig spricht die Heterogenität der Stichprobe jedoch für die Generalisierbarkeit der Befunde). Bei der Stichprobe ist außerdem zu berücksichtigen, dass es sich um eine Positivselektion von Dozierenden handeln könnte, da die Angeschriebenen selbst entscheiden konnten, ob sie an der Umfrage teilnehmen wollten oder nicht. Es ist naheliegend, dass die Nicht-Teilnehmenden möglicherweise kein großes Interesse an der Thematik hatten. Bei der Interpretation ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine Positivselek-

tion eher zu einer Verzerrung der Mittelwerte führen sollte und nicht zu einer Verzerrung der vorgefundenen Effekte (die im Vordergrund dieser Arbeit standen).

Eine weitere Einschränkung sind die teilweise niedrigen internen Konsistenzen der Skalen zu Arbeitsvermeidungszielen und zur konsistenten Lehrgestaltung. Es könnte sein, dass Arbeitsvermeidungsziele – wie bereits erläutert – im Hochschulkontext eine andere Bedeutung haben als im Schulkontext und daher eine Adaptation nur eingeschränkt möglich ist. Bei der konsistenten Lehrgestaltung ist zu berücksichtigen, dass es sich um ein komplexes Konstrukt handelt. Möglicherweise wären hier über Selbstauskünfte hinausgehende Maße wie Beobachtungen oder Analysen von Lehrmaterialien notwendig. Insgesamt sind die internen Konsistenzen dieser beiden Skalen zwar niedrig, sie indizieren aber dennoch eine reliable Messung der Konstrukte. Für zukünftige Studien empfehlen wir die Berechnung weiterer Maße für die Reliabilität (ZINBARG, REVELLE, YOVEL & LI, 2005).

Die Auswertungen der vorliegenden Studie beruhen auf einer querschnittlichen Befragung, die keine Aussagen über Wirkungsrichtungen zwischen den untersuchten Variablen erlaubt. So könnte es sein, dass der Fortbildungsbesuch wiederum einen Effekt auf die selbstbezogenen Ziele hat und die Dozierenden nach der Fortbildung interessierter sind, eigene Kompetenzen weiter auszubauen. Um potentielle wechselseitige Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen zu analysieren, sollten in zukünftigen Arbeiten auch längsschnittliche Designs verwendet werden.

Schließlich ist anzuführen, dass die Lehrqualität sehr spezifisch erfasst wurde. Dies ermöglicht zwar eine vergleichsweise objektive Erfassung, dennoch könnte diese zukünftig umfassender erhoben werden, beispielsweise durch die Hinzunahme der Studierendenzentrierung (SEIDEL & HOPPERT, 2011) oder durch die Ergänzung von Beobachtungsdaten zum Lehrhandeln (MURRAY, 2007). Abschließend ist festzuhalten, dass die Forschungstätigkeit der Befragten nicht einbezogen wurde. Zukünftige Arbeiten könnten davon profitieren, auch die Effekte der Ziele auf andere Domänen der beruflichen Tätigkeit, wie etwa der Forschung, der Qualifikation oder der Selbstverwaltung zu analysieren (WOSNITZA, HELKER & LOHBECK,

2014), um somit zu einem umfassenden Verständnis der Motivation von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern beizutragen.

4.3 Herausforderungen und Grenzen der Evidenzorientierung selbstbezogener Ziele von Dozierenden

Auch wenn es in der vorliegenden Studie gelungen ist, zentrale Ergebnisse zu selbstbezogenen Zielen aus der Unterrichtsforschung auf den Hochschulkontext zu übertragen, ist es auch für zukünftige Studien notwendig, aus anderen Studien oder Kontexten bekannte Ergebnisse anhand empirischer Daten zu prüfen und Evidenzen zur Übertragbarkeit zu sammeln, sodass eine fundierte Anwendung der Zielformierungstheorie zur Erklärung und Modifikation professionellen Handelns in der Hochschullehre erfolgen kann.

Eine wichtige offene Frage ist dabei, inwiefern die untersuchten Konstrukte in der Unterrichtsforschung und im Hochschulkontext eine andere Bedeutung haben könnten. Ein vielversprechender Ansatz für zukünftige Arbeiten ist es, dieser Fragestellung explizit nachzugehen, etwa indem Arbeitsvermeidungsziele hinsichtlich ihrer funktionalen oder dysfunktionalen Ausrichtung unterschieden werden.

4.4 Fazit

Zusammenfassend betonen die berichteten Ergebnisse die Bedeutung selbstbezogener Ziele für das Leisten und Lernen von Hochschuldozierenden: Für den Arbeitsbereich Lehre konnten erste Hinweise gefunden werden, dass im Hochschulkontext selbstbezogene Ziele systematisch mit dem Besuch hochschuldidaktischer Fortbildungen und der Lehrqualität in Beziehung stehen. Es bleibt zu untersuchen, inwiefern Wechselwirkungen zwischen den Zielen und dem Leisten und Lernen von Dozierenden vorliegen und welche Effekte auf andere Aspekte des Erlebens und Verhaltens oder in anderen Domänen wie der Forschung vorliegen. Eine evidenzorientierte Perspektive erscheint dazu besonders gewinnbringend.

5 Literaturverzeichnis

- Berendt, B.** (1998). How to support and to bring about the shift from teaching to learning through academic staff development programmes: Examples and perspectives. *Higher Education in Europe*, 23(3), 317-329.
- Biggs, J.** (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. & Tang, C.** (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Bortz, J.** (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Braun, E., Weiß, T. & Seidel, T.** (2014). Lernumwelten in der Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 433-453). Weinheim: Beltz.
- Butler, R.** (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.
- Dany, S.** (2006). The contribution of 'Hochschuldidaktik' to academic staff development. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1(2), 8-15.
- Daumiller, M.** (2018). *Motivation von Wissenschaftlern in Lehre und Forschung: Struktur, Eigenschaften, Bedingungen und Auswirkungen selbstbezogener Ziele*. Berlin: Springer VS.
- Daumiller, M., Dickhäuser, O. & Dresel, M.** (2018). University instructors' achievement goals for teaching: Four basic structural issues. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000271>
- Daumiller, M., Figas, P. & Dresel, M.** (2015). Selbstbezogene Ziele von Dozierenden: Ergebnisse einer Interviewstudie. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37(4), 52-63.

- Daumiller, M., Grassinger, R., Dickhauser, O. & Dresel, M.** (2016). Structure and relationships of university instructors' achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 7(375), 1-14.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B.** (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(3), 120-126.
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steuer, G., Nitsche, S. & Dickhäuser, O.** (2013). Relations between teachers' goal orientations, their instructional practices and students' motivation. *Psychology*, 4(7), 572-584.
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B. & Maier, M. A.** (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 630-640.
- Hattie, J.** (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.
- Helmke, A.** (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Johannes, C. & Seidel, T.** (2010). Professionelles Lernen von Anfängern in der Hochschullehre – Erwartungen und Vorstellungen über Hochschullehre im Rahmen des Projektes LehreLernen. *Personal- und Organisationsentwicklung*, 2+3, 31-40.
- Johannes, C. & Seidel, T.** (2012). Professionalisierung von Hochschullehrenden. Lehrbezogene Vorstellungen, Wissensanwendung und Identitätsentwicklung in einem videobasierten Qualifikationsprogramm. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 233-251.
- Jones, R. & Pitt, N.** (1999). Health surveys in the workplace: comparison of postal, email and World Wide Web methods. *Occupational Medicine*, 49(8), 556-558.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A.** (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202-228.
- Metz-Göckel, S., Kamphans, M. & Scholkmann, A.** (2012). Hochschuldidaktische Forschung zur Lehrqualität und Lernwirksamkeit. Ein

Rückblick, Überblick und Ausblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 213-232.

Morris, D. B. & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245.

Murray, H. G. (2007). Low-inference teaching behaviors and college teaching effectiveness: Recent developments and controversies. In R. P. Perry & J. C. Smart (Hrsg.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (S. 145-183). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 95-103.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S. & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21(4), 574-586.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S. & Dresel, M. (2013). Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and Individual Differences*, 23(Supplement C), 272-278.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.

Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K. & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37-48.

R Development Core Team (2012). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L. & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46.

Rindermann, H. (2003). Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 233-256.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Seidel, T. & Hoppert, A. (2011). Merkmale von Lehre an der Hochschule. *Unterrichtswissenschaft*, 39(2), 154-172.

Seidel, T., Rimmel, R. & Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. *Learning and Instruction*, 15(6), 539-556.

SoSci Survey GmbH (2015). <http://www.soscisurvey.de/help/doku.php/de:results:variables#qualitaetsindikatoren>, Stand vom 12. Dezember 2017.

Tönjes, B., Dickhäuser, O. & Kröner, S. (2008). Berufliche Zielorientierungen und wahrgenommener Leistungsmangel bei Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 151-160.

Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. & Piñero, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 71-87.

Wegner, E. & Nückles, M. (2011). Die Wirkung hochschuldidaktischer Weiterbildung auf den Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 171-188.

Winteler, A. & Forster, P. (2007). Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen*, 55(4), 102-109.

Winteler, A. & Krapp, A. (1999). Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(1), 45-60.

Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>

Wosnitza, M., Helker, K. & Lohbeck, L. (2014). Teaching goals of early career university teachers in Germany. *International Journal of Educational Research*, 65, 90-103.

Young, K. J. & Kline, T. J. B. (1996). Perceived self-efficacy, outcome-efficacy and feedback: Their effects on professors' teaching development motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science* 28(1), 43-51.

Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I. & Li, W. (2005). Cronbach's α Revelle's β and McDonald's ω H: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133.

Autor/in



Dr. Eva Susanne FRITZSCHE || Technische Universität München,
Lehrstuhl für Schulpädagogik || Arcisstr. 21, D-80333 München

www.schulpaed.edu.tum.de/team/eva-fritzsche/

eva.fritzsche@tum.de



Dr. Martin DAUMILLER || Universität Augsburg, Lehrstuhl für
Psychologie || Universitätsstr. 10, D-86135 Augsburg

www.philso.uni-augsburg.de/lehrtuehle/psychologie/psycho1/team/daumiller/

martin.daumiller@phil.uni-augsburg.de